

Dr. BERENCZ JÁNOS főiskolai tanszékvezető adjunktus:

A PEDAGÓGIA TUDOMÁNYELMÉLETÉNEK ALAPVETŐ KÉRDÉSEI

(Szempontok és megjegyzések a szocialista pedagógia tudományelméletének
néhány időszerű problémájához.)

A pedagógia tankönyvei, kézikönyvei, többnyire a bevezető részek (bár némelykor, pl. PEREGRINY ELEK művében [1] a könyv végén) tartalmazzak a neveléstudományok legáltalánosabb, legalapvetőbb problémáira vonatkozó fejtegetéseket.

A legtágabb értelemben vett neveléssel foglalkozó tudományok legáltalánosabb, legalapvetőbb kérdéseit, összefüggéseit nevezhetjük a pedagógia *tudományelméleti* megalapozásának.

Melyek ezek a tudományelméleti problémák?

- I. A neveléstudományok tárgya, jellege;
- II. A neveléstudományok csoportosítása, rendszertani kérdései;
- III. A pedagógiai tudományok kapcsolatai más tudományokkal (ún. segédtudományok);
- IV. A neveléstudományok kutatási módszere.

Mint a felsoroltakból látható, a tudományelméleti problémák nem azonosak azzal, amit „A pedagógia általános alapjai”, vagy „Bevezetés a pedagógiába” címmel az egyetemeken, főiskolákon szoktunk előadni. Nem foglalkozik ugyanis a pedagógiai tudományelmélet magának a nevelésnek, oktatásnak, képzésnek fogalmával. Csupán szorosan a *neveléstudományok* legáltalánosabb kérdései tartoznak a pedagógiai tudományelmélet körébe.

A szocialista pedagógia tudományelméleti kérdéseinek kidolgozása nagyjelentőségű pedagógiánk eszmei-világnézeti, politikai, tudományos alapjainak tisztázása szempontjából [2]. E látszólag nagyon elvont tanulmányozásának megvan a maga *gyakorlati* jelentősége is: a szocialista pedagógia alapvető kérdéseinek helyes szemlélete előmozdítja pedagógusaink pedagógiai műveltségének, szocialista nevelői gondolkodásának elmélyítését [3].

A következőkben a fent megjelölt sorrendben haladva, először a neveléstudomány tárgyával, jellegével foglalkozunk.

I.

A pedagógiai tudományok tárgya legáltalánosabban megjelölve: a nevelés tényeinek, céljainak, feltételeinek, eszközeinek, hatásainak, eredményének sokoldalú kutatása.

E rövid, szintetikus meghatározásból következően a nevelés tényei, mint bonyolult társadalmi jelenségek — megfelelően differenciált, bonyolult dialektikus tudományos kutatást igényelnek. Joggal mondhatta Makarenko, hogy a neveléstudomány „a legdialektikusabb, legmozgékonyabb, legbonyolultabb és legváltozatosabb tudomány” [4].

*

Midőn a neveléssel foglalkozó tudományok a nevelés tényeit bonyolult összefüggéseikben, fejlődésükben, egyszerűen: dialektikusan vizsgálják, nem szorítkozhatnak pusztán egyes nevelési tények leírására, regisztrálására. Ezen túlmenően a tudományos vizsgálatnak arra kell törekednie, hogy a nevelés feltételeit, törvényszerűségeit és törvényeit is igyekezzék minél mélyebbre hatóan feltárni.

A pedagógiai tudomány lényeges ismérve tehát a törvények kutatására való törekvés.

A marxista pedagógia tudomány művelői számára ez a követelmény kétségbevonhatatlan — viszont akadt néhány modern polgári irányzat (ezekre a továbbiakban még kitérünk) — amelyek a neveléstudomány e jellegét egészben vagy részben tagadták, kétségbevonták. Hosszabb viták voltak azonban szocialista országokban, főleg a Szovjetunióban és az NDK-ban is arról, hogy mit jelent pontosan a „pedagógiai törvény”. JESZIPOV [5] a pedagógiai törvény és alapelv viszonyával foglalkozva, megállapította, hogy az alapelv nem más, mint a törvényekből levont következtetés.

1953-ban a „pedagógiai törvény” értelmezése körül támadt vitában a Szovjetunióban különféle felfogások merültek fel. Különösen vitás volt a pedagógiai törvényeknek más tudomány törvényeihez, a fiziológiai és pol. gazdasági törvényekhez való viszonya. KAZANSZKIJ szerint a pedagógia csak a gyermek élettevékenységeinek törvényeit vizsgálja, míg az anatómia és fiziológia területére tartoznak a fejlődés törvényei. GORGYIN szerint a pedagógiai törvény független valakinek az akaratától; PETUHOV szerint a szocialista nevelés alaptörvénye megegyezik a pol. gazdasági alaptörvénnyel, abból levezethető. LEGENSZKIJ az alkalmazkodás törvényét emelte különösen ki. Ezt többen is bírálták.

Az NDK-ban KINGBERG LOTHAR [6] szerint a pedagógiai törvény nem más, mint „két vagy több jelenség lényeges összefüggése a nevelési folyamat alatt.” Arra is volt törekvés, hogy — a Sztálin által felvetett „gazdasági alaptörvény” mintájára — megállapítsák a kapitalista és szocialista pedagógia „alaptörvényét”. (Pl. LATUSSEK aspiránsnő felszólalása a lipcsei egyetem 1952/53. tanévi nagy vitájában.)

Nálunk TETTAMANTI BÉLA abból kiindulva, hogy a pedagógia: törvény is, alapelv is objektív jellegű, közös alapvonásokat mutat, feleslegesnek tartja a törvények mellett külön alapelveket emlegetni: „abban a pedagógiai rendszerben, amelynek tárgya a nevelés területén jelentkező törvényszerűségek tanulmányozása, a megállapított és meg-

állapítandó törvények mellett az ún. alapelveknek külön szerepet biztosítani nem lehet" [7].

A vitáról általában megjegyezhetjük, hogy abban sok tekintetben sematikus tükröződnek a politikai gazdaságtani törvények jellegéről folytatott diskussziók és Sztálin utolsó művében „A szocializmus közgazdasági problémái a Szovjetunióban” kifejtett tézisek a vita során sokszor túl közvetlenül, felszínesen, dogmatikusan kerültek pedagógiai „alkalmazásra”. Talán a vita egyes dogmatikus, sematizáló vonásai miatt is, az eszmefuttatások napjainkig is, meglehetősen terméketlenek maradtak az elmélet és gyakorlat számára egyaránt.

Konkréten a vita terminológiai részéhez azt jegyezhetjük meg, hogy az „alapelv” értelmezhető még másképp is, nevezetesen olyanformán, hogy az egy bizonyos pedagógiai rendszer „ideológiai alapja”, a konkrét társadalom pedagógiájának a termelési viszonyokban gyökerező, végső alapelveit adja meg. Ennek megfelelően mások a kapitalista országok pedagógiájának alapelvei, ismét mások a szocialista országok pedagógiai alapelvei. Az ilyenféle értelmezéssel az „alapelv” objektivitását megtartottuk — egy konkrét pedagógiai rendszeren belül. — Nem merült fel a vitában a „törvény” és a „törvényszerűség” megkülönböztetésének problémája sem. Sokan a két kifejezést szinonimaként használják. Kérdés, hogy ez megokolt-e.

*

A pedagógiai törvények és alapelvek viszonyára vonatkozó és sokszor inkább terminológiai kérdéseknél jóval nagyobb jelentőségű a pedagógia tárgyára, mivoltára vonatkozólag az a — fejezetünk elején már szerepelt — megállapítás, hogy a pedagógiatudomány egyaránt kutatja a nevelés céljait, „célrendszerét”, valamint eszközeit, módszereit, az „eszközrendszert”. E megállapításból — amely a szocialista pedagógiában egyöntetűen elfogadott — következik, hogy helytelenül beszűkíti a pedagógiatudomány kutatási körét, aki egyoldalúan csak a cél-, vagy csak az eszközrendszer vizsgálatát tartja a neveléstudomány tárgyának.

Ezért vallhatjuk, hogy azok a törekvések, amelyek ki akarják küszöbölni a neveléstudományból a célok kutatását, lemondanak a nevelés valóságának teljességre törekvő, sokoldalú vizsgálatáról, és indokolatlanul szűkítik le a pedagógiai tudomány tárgyát. Indokolatlanul, mert vajon hogyan lehet objektíve megokolni, hogy a nevelőtevékenység, a nevelési valóság vizsgálatából — amelyet általában céltudatos emberi tevékenységnek ismernek el — éppen a célok vizsgálata maradjon el.

Ilyen álláspontot foglaltak el századunk elején az ún. „kísérleti pedagógia” képviselői, (pl. bizonyos korlátozásokkal MEUMANN és nálunk PERES 1904-ben), általában a modern polgári reformpedagógia hívei. E felfogások a pedagógiai tudomány pártatlanságának látszatát akarják kelteni. Ezért lényeges az „apolitikus” neveléstudomány elleni harc a marxista pedagógiában.

Nemzetközi pedagógiai kongresszusokon is sokszor hangoztatták, a pedagógia ilyen tárgymegjelölését, feladatköreit. Mint jellemző példára, a IV. Pedagógiai Világkongresszuson (Locarno-ban tartott) egyik előadásra utalunk. Az egyik felszólaló, JOHNSON MARIETTA [8] szerint a nevelés céljai voltaképpen nem is változnak, hiszen mindig a felnőtté nevelés, az életre előkészítés volt a cél. Csak a módszerek változtak és változnak, ezzel érdemes foglalkozni véleménye szerint. Ezután annak a nézetének adott kifejezést, hogy a nevelés a gyermeki állapot minél hosszabb konzerválására törekedjék.

Csupán azért idéztük a gondolatmenetet, mert benne jól sűrítődik

a célok vizsgálatát a pedagógiából kiküszöbölni akaró, polgári reform-pedagógia szemlélete, „logiká”-ja. A nevelés céljait konkrét tartalmi vonásaiktól megfosztva, szélsőségesen, formálisan fogja fel, a gyermeket konzerválni akarják, „megóvni” a felnőtté éréstől. Ugyanakkor viszont ez a mélységes, a gyermekségben megtartani akaró, konzervatív magatartás — különös ellentétképpen — együttjárt az újító, reformjelszavak emlegetésével.

Az ilyenfajta „célnélküli” pedagógiatudomány koncepciója manapság is erősen tartja magát a nyugati országokban, pl. 1956-ban az UNESCO pedagógiai kongresszusán ilyen álláspontot vallott az amerikai CORNELL is.

Nálunk 1956-ban a balatonfüredi Pedagógus Konferencián hasonló szellemben próbálták többen is szűkíteni a pedagógiatudomány tárgyát [9].

Az előzőekben már röviden utaltunk arra, hogy a nevelés tényei bonyolult kulturális, társadalmi jelenségek. Ezt a körülményt általában a régebbi pedagógia is többé-kevésbé elismerte, a nevelés társadalmi jellegét általában a polgári pedagógia is vallotta.

Különbségek vannak azonban a polgári pedagógiai tudomány és a szocialista neveléstudomány között abban a tekintetben, konkrétan hogyan értelmezik a nevelés társadalmi jellegét. A marxista pedagógiai tudomány a nevelést a felépítmény körébe sorolja és vallja annak történeti-, és osztályjellegét az osztálytársadalmakban. Ezzel a marxista pedagógiai tudomány azokra a kétségtelenül bebizonyított tényekre alapít, amelyek szerint a nevelés különböző korokban és társadalmakban konkrét társadalmi érdekeket, osztályérdekeket szolgál és az osztálytársadalmakban a nevelés célja és eszközei tekintetében alapvetően az uralkodó osztályok érdekei érvényesülnek.

A marxista pedagógiai tudományban alapos viták során lényegében tisztázódtak a nevelés felépítményi, osztályjellegének problémái, a pedagógia *pártossága*. Ez a lényegi tisztázás azonban nem jelenti azt, mintha a nevelés bizonyos fokig maradandó tartalma és eszközei, valamint a változó, alapvetően osztályjellegű elemek, vonások behatóbb, speciális vizsgálata ne lenne még a jövőben folytatandó.

A nevelés felépítményi jellegét ugyanis nem értelmezhetjük metafizikusan, sematikusan. Így pl. a fegyelmezés tekintetében, különösen ami a fegyelmezettség alsó fokát, az engedelmességet illeti, a nevelés történetében találkozhatunk bizonyos szempontból időtálló követtelményekkel is. Ez a relatív maradandóság a legkevésbé sem csorbítja a nevelés felépítményi mivoltát, csupán arra vall, hogy a valamennyire is tudatos, tervszerű oktatás meg kívánja a külső rend biztosítását.

Hasonlóképpen a tanítás eszközei, módszeres eljárásrészletei, technikája tekintetében is kialakultak a gyakorlat folyamán jól bevált elvek, szempontok, fogások (pl. a szemléltetés tekintetében) [10].

E viszonylag maradandó elemek márcsak azért sem érintik a nevelés felépítményi- osztály-jellegét, mert az eszközök alkalmazásának mikéntjére, céljaira döntő jelentőségű a *nevelés célja*: ez pedig — nem

vitás, hogy döntően különbözik a kizsákmányoláson alapuló osztálytársadalmakban és a szocialista társadalomban. (Vö. Makarenko: „A nevelés célja” című tanulmányát.) [11].

*

A neveléstudomány jellegével kapcsolatban különösen a következő problémák érdemelnek még említést:

a) A pedagógiatudomány önállóságának, autonómiájának kérdése

E problémát sok tekintetben pozitív jelleggel vetették fel századunk elején némelyek azzal a céllal, hogy függetlenítsék a pedagógiát a teológiától, a spekulatív-idealista filozófiától [12].

Nem helyes azonban az „autonómia” vitatását egyértelműen, elvontan általánosítva pozitívnak tekinteni. Sok szerzőnél ugyanis e követelmény hangoztatása a pedagógia társadalmi funkciójának, osztályjellegének elhalványításával, elkődösítésével jár együtt, pszichologizmusba torkollik. Elszakítja, mereven elválasztja a pedagógiatudományt a szorosan összefüggő kultúrterületektől, a társadalmi tudományoktól, termelési viszonyoktól, különösképpen a politikától.

A szocialista pedagógia vallja a pedagógiatudomány önállóságát annyiban, amennyire ezt más tudományokkal (pl. fizika, kémia, történelem, lélektan stb.) kapcsolatban is vallani lehet és kell. Nem jelentheti azonban a pedagógiai tudomány önállósága az összefüggő, reális láncolatok meglazítására, vagy éppen elszakítására való törekvést. Nem jelentheti a pedagógiának valamilyen légüres térben, társadalmi szempontoktól, érdekektől, a politikától függetlenül, elszakítva történő szemléletét.

E megfontolás alapján problematikusnak tekinthető a neveléstudomány autonómiájának 1956 őszén a balatonfüredi Pedagógus Konferencián történt említése [13].

b) Pusztán leíró, megfigyelő és kísérletező tudomány-e a pedagógia, vagy úgynevezett normatív tudomány?

Ez a probléma is sokakat foglalkoztatott, főleg a XX. században. Anélkül, hogy részleteiben e sokféle clágazású, de két irányban polarizálható szemléletnek ismertetésére és bírálatára itt rátérhetnénk, annyit meg kell jegyeznünk, hogy mindkét szemléletmód egyoldalú és hibás ismeretelméleti nézőpontokban gyökerezik.

A pusztán leíró jellegű pedagógia gyökerében pozitivista és agnosztikus ismeretelmélet alapján áll, amely ki akarja rekeszteni a tudomány köréből a teljességre törekvő kutatást, a törvényszerűségek, az okok és feltételek mélyreható felderítését.

A normatív pedagógia képviselői többnyire elhamarkodottan, vagy túlzottan általánosítanak, kevésbé mélyrehatóan derítik fel a pedagógiai valóságot. A normatív pedagógiai szemlélet azért lett különös-

képpen rosszhírű a modern pedagógia művelői előtt, mert kevésbé megalapozott sematikus általánosításokban merül ki, különféle *idealista, voluntarista ismeretelméletekben gyökerezett*.

A XX. századi polgári pedagógiának e gyakran szembeállított koncepciói voltaképp nem jelenthetnek igazi, egymást kirekesztő ellentéteket. A leíró és normatív pedagógia ellentéte inkább mesterkélt, megkonstruált ellentéteken nyugszik. Az ellentétbe helyezés mélyén az az ujkantiánus szemlélet áll, amely a valóságot szembehelyezi a követelményekkel, a „van”-t a „kell”-el. Ez pedig hibás, metafizikus álláspont, hiszen a valóság, lehetőség és a cselekvés követelményei, normái nem szembenállnak egymással, sőt a tudományos dialektikus materializmus ezeket *fejlődésükben nézve összekapcsolja*. Ezért megvan a létjogosultsága a leíró pedagógiának abban az értelemben és akkor, ha a valóság leírásán túlmenően a mélyebb megismerésre, az okok és hatások felderítésére törekszik. Bizonyos értelemben ugyanakkor a pedagógiai tudomány normákat is ad — éppen a valóság mélyreható feltárása alapján — a nevelők számára.

c) Felvetődött a szocialista neveléstudomány művelőinél is az a kérdés, hogy a nevelés tevékenység-e, vagy folyamat. Akadnak, akik e kétféle koncepciót szinte ellentétbe helyezik, s veszélyt látnak abban, ha a nevelést folyamatnak tekintik. E veszély az említett koncepció szerint abban állna, hogy a nevelés folyamatjellegének vallása elhomályosítja a nevelés teológikus tevékenységi jellegét [14].

A magunk részéről ezt az aggályt feleslegesnek látjuk, hiszen az emberi tevékenység magában foglalja a céltudatosságot, a teleologikus jelleg ismervét és egyúttal időben lefolyó, változó és fejlődő, tehát ennyiben folyamatnak tekinthető. A magyar nyelvhasználatban a „folyamat” kifejezése csupán a jelenség, vagy cselekvés időben lefolyó, változó jellegére utal, semmiképpen sem rekeszti ki azonban a célszerű, tudatos jellegét. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az a körülmény, hogy beszélünk „munkafolyamat”-ról, „termelési folyamat”-ról, és ezekben az esetekben aligha jut valakinek eszébe kételkedni józan észszel azon, hogy a munka, vagy termelés nem tudatos tevékenység, hanem olyan jelenség, mint az élettelen természetben lefolyó „folyamat”.

Mindezeknek alapján mesterkéltnek és önkényesnek láthatjuk azt a problémafelvetést, hogy a nevelés, vagy tevékenység, vagy folyamat, illetőleg, hogy a nevelés nem tekinthető folyamatnak, hanem teleologikus jellege miatt tevékenységnek minősül. A kifejtettek alapján a nevelést folyamatos tevékenységnek, vagy hangsúlyozottan teleologikus folyamatnak kell tekintenünk.

d) A pedagógiai tudomány jellegével kapcsolatban a múltban és napjainkban is többen hangsúlyozták a pedagógia-tudomány „*alkalmazott tudomány-jellegét*. (Így pl. CORNELL, HYLLA, nálunk TET-TAMANTI BÉLA.) [15].

Ezzel a problémával kapcsolatban csupán annyit kell megjegyezni, hogy itt elsősorban terminológiai kérdéssel állunk szemben. A pedagógiai tudomány „alkalmazott” jellege elsősorban attól függ, hogy mit értünk általában „alkalmazott” tudományon?

Ha alkalmazott tudományon másodlagos, egyes tudományok eredményeit csupán saját szempontok szerint felhasználó és ezért valójában nem alkotó jellegű, nem teljes értékű tudományokat értünk, akkor a pedagógiai tudományt aligha jogosult alkalmazott tudománynak tekinteni. A pedagógiának alkalmazott tudományként való értelmezése továbbá könnyen ellentétbe kerül a neveléstudományok önállóságának, autonómiájának tételével is. Az is kétségtelen, hogy a pedagógia-tudományáról nem lehet olyan értelemben alkalmazott tudományról beszélni, mint pl. a műszaki tudományok esetében. Itt tehát az alkalmazott tudománynak bizonyos sajátosságos értelmezésére van szükség. Kérdés lehet, hogy egyáltalán ez az elnevezés és az erről folytatott vita termékeny-e a pedagógiai tudomány jellegének tisztázására és tudomány fejlődése szempontjából?

*

Egyes pedagógiai tudományos munkáknál, írásműveknél, azok kritikai elemzésénél fontos szempont az, hogy a konkrét munka mennyire teljesen és mélyen tükrözi a vizsgálat tárgyául kitűzött pedagógiai jelenséget, valóságot. Másszóval: pedagógiai írásművekkel kapcsolatban felvetődik a munka *színvonalának* kérdése.

A tudományos munka színvonalát több oldalról, különböző ismérvek alapján lehet felmérni. Érthetjük színvonalon a mű teljességének, eredményességének, mélységének, objektíven megállapítható fokát. Az előző bekezdésben elsősorban ilyen értelmezésben említjük a színvonal problémáját. Vannak azonban a kérdésnek más oldalról történő megközelítési kísérletei is. Így pl. gyakran a tudományos kutatás *módszerének* szempontjából próbálják a színvonal mértékét meghatározni. (Pl. CORNELL szerint a pedagógiai tudományos kutatás csak módszereinek tudományossága, egzaktsága által lesz valóban tudományos színvonalúvá.) Nálunk hasonló nézetek merültek fel a balatonfüredi Pedagógus Konferencián [16].

Az utóbbi koncepcióval szemben helyesebbnek látszik az a felfogás, mely a tudományos munkának elsősorban tartalmi vonásai (realitás, teljesség, mélység, eredményesség stb.) oldaláról ítéli meg a munka színvonalát. Természetesen, a módszer kérdése nem mellékes, hiszen a tudományos munka tartalmi kiválóságát nagymértékben a tervszerűen, helyesen alkalmazott módszerek tudják biztosítani és a módszerbeli fogyatékok nagy valószínűséggel lerontják a munka eredményét, tartalmi értékeit is. Mégsem szerencsés kizárólag, vagy egyoldalúan csupán a módszer oldaláról feltenni a kérdést, mert ez bizonyos öncélú módszerességhez, módszertani szemlélethez vezet, minthogy bizonyos módszerek — bármennyire önmagukban „tudományos”-nak látszó módszerek — alkalmazása egymagában még nem feltétlenül biztosít jelentős eredményeket a munka tartalmára vonatkozólag.

Egy további jelentősége a jelzett egyoldalú módszertani szemléletnek abban van, hogy erősen kérdéses, mennyire lehet úgynevezett egzakt és sajátágosan természettudományos módszereket — CORNELL értelmezésében — alkalmazni olyan bonyolult társadalmi valósággal kapcsolatban, amilyen a nevelésügy. Nyilvánvalónak látszik, hogy az egyes tudományok sajátos tárgyuknak megfelelő módszereket alkalmaznak szükségszerűen, ebből viszont az következik, hogy az ún. egzakt természettudományokban bevált módszereket nem lehet minden további nélkül, mechanikusan a pedagógiai valóság vizsgálatában alkalmazni.

A pedagógiai munkák színvonalának problémája azt is magában foglalja, vajon beszélhetünk-e több, egymástól bizonyos mértékig különböző *műfajról* a pedagógiai írásművekkel kapcsolatban. Van-e létjogosultsága annak a megkülönböztetésnek, hogy beszélhetünk népszerű, ismeretterjesztő pedagógiai művekről, szorosabban pedagógusoknak szánt szakmai jellegű, de még nem tudományos igényű pedagógiai művekről és a szoros értelemben vett pedagógiai tudományos munkákról.

A probléma elég szövevényes és jelenlegi pedagógiai közvéleményünkben nem találkozhatunk egyértelmű, eldöntött állásponttal. A balatonfüredi Pedagógus Konferencián pl. akadtak olyanok, akik határozottan tagadták a népszerű és a tudományos pedagógiai irodalom megkülönböztetésének szükségét. Másfelől azonban pedagógiai irodalmunk jelenlegi helyzete inkább arra mutat, hogy a pedagógiai írásművekben bizonyos műfaji megkülönböztetésnek megvan a létjogosultsága és bizonyos gyakorlati értelme is [17].

*

Végül a neveléstudományok tárgyával, jellegével kapcsolatban a pedagógiai tankönyvek szinte hagyományosan foglalkoznak a pedagógiai tudomány létjogosultságával, fontosságával. Így pl. nálunk SZILASI JÁNOS 1827-ben, FELMÉRI LAJOS 1890-ben megjelent tankönyvében. Ugyanitt szokták kidomborítani a neveléstudomány szükségét és hasznát az oktatás-nevelés *gyakorlata* szempontjából [18].

Ezek a megállapítások, melyeket sokszor példákkal, bizonyító okfejtéssel is alátámasztanak a különböző tankönyvek, sok értéket jelentenek a pusztán ösztönösséget, a praxis egyoldalú jelentőségét kiemelő és a valóságban igen elterjedt nézetek elleni harcban. Manapság nem mondhatjuk még azt, hogy e tekintetben, a neveléstudomány jelentőségének bebizonyítása és kidomborítása terén már teljes eredményt értünk volna el.

II.

A neveléstudományok rendszertani problémáival foglalkozó fejezetet — helyszűke miatt — az alábbiakban csak kivonatossan, vázlatosan fejtjük ki:

A neveléstudományok csoportosítása, elrendezése egyes szerzőknél nagy változatosságot mutat. A régi rendszerezési kísérletekről jól tájékoztatott WESZELY ÖDÖN tankönyve. (1932). Néhány legújabb rendszerezést említve: CORNELL 1956-ban 3 féle pedagógia tudományt különböztetett meg: fogalmak tisztázását, — egyes konkrét problémák megoldását, — és a nevelési eszközök tökéletesítését magában foglaló ágazatot. HYLLA (1956) megkülönböztette: a nevelés céljával foglalkozó „nevelés-filozófiát”, — a nevelés tényeit feltáró kísérleti pedagógiát, a neveléstörténetet és az összehasonlító pedagógiát. Hasonlatos ehhez BUSE belga professzor csoportosítása, aki 1957 szeptemberében a firenzei nemzetközi egyetemi pedagógiai konferencián elméleti, kísérleti és gyakorlati pedagógiára különítette a neveléstudományt.

Nem térve ki a részletekre és a különféle csoportosítások, elrendezések kritikájára, a pedagógia tudományelmélet szempontjából a lényeges az, hogy a neveléstudományok ágazatainak, speciális területeinek megkülönböztetése, elrendezése sokféle logikai alaptól kiindulva lehetséges. Nevezetesen:

a) a nevelés tárgyainak életkora szempontjából szólhatunk az újszülött- és csecsemőkor, a kisgyermekkor, óvodáskor, kis- és nagyiskoláskor (praepubertás), serdülőkor, ifjúkor és a felnőttnevelés pedagógiájáról;

b) A jelenhez való viszony szempontjából szinkronikus, diakronikus (neveléstörténet) pedagógiáról;

c) Az oktatás tartalmi és módszeres oldalát tekintve, megkülönböztethetjük a tényezőket (tényalapot), célokat, eszközöket, módszereket és eredményt kutató pedagógiát;

d) Az oktatás-nevelés céljaira felhasznált kultúrterület alapján testi, kultúrális (természettudományi, technikai-gyakorlati, társadalomtudományi, filozófiai, esztétikai) és erkölcsi neveléstudományi ágazatokat említhetünk;

e) szervezeti oldalról nézve megkülönböztethetjük az intézményes, intencionális nevelést (pl. iskola, ifjúsági szervezet) és a funkcionális, kevésbé intézményes nevelést (család, alkalmi, kultúrális nevelőhatások);

f) szoktak beszélni az átlagos, normális gyermek és a fogyatékos gyermek pedagógiájáról is: általános — és speciális (gyógy) pedagógiát emlegetve.

Mint különösen vitás rendszertani kérdéssel foglalkozik a kézirat a didaktika és az értelmi nevelés megkülönböztetésének, ill. azonosításának problémájával, mely Ágoston György egyetemi pedagógia programtervezete [19] alapján keltett vitát.

A pedagógiai tudományelmülethez tartoznak további egy-egy neveléstudományi ágazaton belüli rendszertani kérdések is. Így pl. erősen problematikus a fegyelemre nevelés, közösségi nevelés és családi nevelés rendszertani helye a nevelélméletben.

A neveléstudomány rendszertani problémáival kapcsolatban hangsúlyozni kívánjuk a *dialektikus rendszertani* szemlélet szükségességét. Ez annyit jelent, hogy a pedagógiai tudományok csoportosítása, megkülönböztetése, elrendezése több szempontból is lehetséges, ha ez logikailag hibátlan és gyakorlati, célszerűségi szempontból indokolható. Az

egyes problémák helyét egy szaktudomány-ágon belül pedig nem értelmezhetjük mereven, metafizikusan.

Eppen a pedagógiai problémák bonyolult, dialektikus voltából következik, hogy egy-egy tartalmi és módszeres problémát (pl. a közöségi nevelést) több helyen is kell tárgyalni, minthogy annak több lényeges összefüggése, vonatkozása van. Nem érvényesíthető tehát a pedagógiai írásműben feltétlenül az az elv, hogy egy témát csak egy helyen tárgyaljunk.

Természetesen, a dialektikus rendszertani szemlélet nem adhat menlevelet a szükségtelen ismétlődések, átfedések számára. A tudományos mű rendszeressége, elvi megalapozottsága, módszertani következetessége megkívánja, hogy egy adott rendszertani helyen tudatosan konkrét összefüggésben tárgyaljon egy problémát; egy másik helyen ugyanaz a probléma más vonatkozásaiban, összefüggéseiben említhető.

III.

A pedagógia tudományelméletének egy következő kérdése: *milyen kapcsolatban állnak a neveléstudományok más tudományokkal, melyek a pedagógia úgynevezett „segédtudományai”?*

Herbart óta szinte közhely az a nagyon sematikus megállapítás, hogy a pedagógia a célok tekintetében az erkölcstanra, az eszközök terén pedig a lélektanra épít. Már a múlt század második felétől kezdve a herbartiánusok is kitértek a pedagógia „segédtudományai”-nak körét, bevonva ide a filozófiai és társadalmi tudományok széles skáláját.

Hosszas elemzést kívánna annak vizsgálata, hogyan tárgyalták és tárgyalják a pedagógiai tankönyvek, kézikönyvek és neveléstudományok kapcsolatainak kérdését.

Ehelyütt általánosságban csak a következőkre szorítkozunk:

Nagyobb tudományos pedagógiai munkában, kézikönyvben nem tekinthetjük kielégítőnek a pedagógia segédtudományainak egyszerű felsorolását, vagy annak egyszerű illusztrálását, hogy a pedagógiának köze van a különféle tudományokhoz. Ehelyett a tudományos műnek fel kell tárnia: mennyire közvetlenül vagy közvetve függ össze a pedagógia a különböző tudományokkal; melyik tudomány eredményeit, milyen szelekcióval tudja felhasználni a maga kutatási munkájában.

*

A neveléstudománynak — tárgyából adódó szükségszerűséggel — szoros kapcsolata van a társadalomtudományokkal, a filozófiával, valamint a gyermek testi és szellemi fejlődési törvényeit feltáró tudományokkal. (Így: az anatómiával, fiziológiával, iskolaegészségtannal, gyermek- és fejlődéslélektannal.)

A szocialista neveléstudomány művelése különösen szorosan kapcsolódik a marxista politikai gazdaságtanhoz, filozófiához, a tudományos szocializmushoz, történettudományhoz.

A neveléstudománynak a politikával, politikai gazdaságtannal, általában a marxizmus tudományával való szoros kapcsolata természetesen nem jelentheti a pedagógia „autonómiá”-jának csorbítását. Ez csupán annyit jelent, hogy a szocialista neveléstudomány művelője szükségszerűen figyelembeveszi, felhasználja a szocialista politika, általában a marxista társadalomtudomány és filozófia eredményeit.

*

Minthogy helyszűke miatt nem térhetünk ki a szocialista pedagógia és a különböző tudományok kapcsolatainak részletes megvilágítására, csupán két vonatkozás kiemelésére szorítkozunk:

a) Pedagógia és lélektan

Már a klasszikus polgári pedagógia kialakulása, főleg azonban a XVIII. század óta (filantropisták, pl. Trapp Ernő) erősen hangsúlyozták a pedagógia lélektani megalapozásának szükségét. A múlt század második felében — főleg az eszközökre vonatkozóan — a herbartianusok a pedagógia alapvető segédtudománya, szinte forrásaként emlegették a pszichológiát. Az önálló, kísérletező lélektan kialakulása (19. sz. második fele) óta a modern polgári reformpedagógiai irányzatok sokszor egyoldalúan előtérbe helyezték a gyermeklélektani szempontokat. („Gyermekközpontú” nevelés.)

Ezek az irányzatok a nevelés céljára vonatkozó kutatást másodrendűvé degradálták, sőt a célokkal kapcsolatos kutatást teljes egészében, vagy nagyrészt kivették a neveléstudomány köréből, „áttolták” a filozófia, vagy más társadalomtudomány területére [21].

E pszichologista szemlélet hibája abban van, hogy lebecsüli a pedagógia társadalmi-politikai összetevőit, eltávolítja a nevelés vizsgálatát a társadalmi-politikai problémák reális szemléletétől.

A pszichologizmus apolitikusságának mintegy ellentétéképpen egyes szocialista pedagógusoknál, nálunk is az 1950-es években, szinte az ellenkező véglet érvényesült: az egyoldalúan „tárgyilagos”, „gyermeknélküli” dogmatikus pedagógia. 1953, de különösen az SZKP XX. kongresszusa óta sikeresen folyik a küzdelem a sematikus, dogmatikus koncepció ellen.

b) Pedagógia és néprajz

A neveléstudománynak megvannak a kapcsolatai a néprajznak azokkal a területeivel, melyek a nép nevelési szokásaival, hagyományaival foglalkoznak. Főleg a családi nevelés elméletének és a neveléstörténetnek szükséges szoros kapcsolatot tartani a néprajzi kutatásokkal.

Jelentős segítséget kaphat a pedagógia a néprajztól, egyrészt az ún. primitív népek nevelési szokásainak feldolgozásából, másrészt különösen a falusi, paraszti nevelési szokások, hagyományok kutatásának eredményeiből [20].

*

Nem téveszthetjük szem elől, hogy a pedagógiának a különböző szaktudományokkal való kapcsolatai rendkívül gazdagok, sokrétűek. Nyilvánvaló, hogy főleg a szakdidaktikán keresztül a pedagógia összefügg a legkülönbözőbb szaktudományokkal [22].

IV.

Végül a pedagógiai tudományelméletnek a kutatás gyakorlatával legszorosabban összefüggő kérdés: milyen kutatási módszerrel dolgoznak a pedagógiai tudományok?

A hagyományos pedagógia (amelynek uralmát a múlt század második feléig számíthatjuk) nagymértékben fogalomelemző-normatív jellegű volt, az ideális spekulatív filozófia módszereit alkalmazta a pedagógiában. Ennek következménye: skolaszticizmus, terméketlenség. Találón mondhatta az ilyen módszerű pedagógiáról BINET [23]: tág és tisztán irodalmi jellegű elmélet volt ez, kusza mondatok szövedéke... Nem bizonyított semmit, szinte nem lehetett bírálni, annyira hullámozó, pontatlan és hamis volt ez a pedagógia.

A múlt század utolsó évtizedeiben, az önálló, kísérleti lélektan kifejlődésekor kezdték hangoztatni az exakt megfigyelő, kísérletező módszerek szükségét a régi egyoldalúan spekulatív, deduktív pedagógiával szemben.

A konzervatív pedagógia, különösen a vallásos, idealista pedagógia képviselői nagy ellenállást fejtettek ki a pedagógia módszertani megújulásával szemben. Pl. nálunk MAZY ENGELBERT (Pedagógiai alapfogalmak, Bp. 1893. Franklin ny.) szerint a pedagógia egyetemes tudomány, mint a filozófia. Ebből folyóan a pedagógiatudomány fő módszere az elmélkedés, összehasonlítás, történeti kutatás. A tulajdonképpeni kísérletezésnek a pedagógia kutatásában nem lehet helye — vallotta határozottan a konzervatív, vallásos pedagógiának ez a képviselője.

*

A XX. században a modern, rendszeres megfigyeléssel, kísérletezéssel dolgozó pedagógiatudomány került előtérbe.

A szovjet neveléstudomány a modern technika által nyújtott kutatási lehetőségekkel élve, a dialektikus materializmus módszertani elveit alkalmazza a pedagógiai kutatásban is. Az utóbbi években különösen fellendült a szocialista országokban a modern technikai lehetőségeket felhasználó pedagógiai tényfeltárás, kísérletezés. Ezzel párhuzamosan kidolgozásra kerültek a kutatás módszertanának fontos elvi kérdései is.

Igy pl. néhány legújabb eredményt említve: 1956-ban ZANKOV hangsúlyozta: a pedagógiai kutatásban a döntő szerep nem az egyszerű leírásé, hanem a lényeges kapcsolatok összefüggésének felderítéséé. Ezért nélkülözhetetlen a pedagógiában a kísérlet. Fontos elvi megállapítása, hogy a pedagógusok gyakorlati tapasztalatainak elemzését és általánosítását, mint módszeres elvet, ill. eljárást nem helyes szembeállítani a kísérlettel. A gyakorlati tapasztalatok elemzése és tudományos általánosítása ugyanis nem történhet meg kísérletezés nélkül. Ebből következően a tapasztalatelemzés sem merülhet ki a pusztá leírásban, hanem azt össze kell kapcsolni megfelelő kísérletek végzésével.

Nagy súlyt helyeznek a szovjet pedagógiában újabban arra, hogy a pedagógiai kísérletezésbe bevonják egy vagy több iskola egész nevelői kollektíváját. (Pl. SZUCHOMILNSZKIJ cikkében.) [24].

*

A nyugati országok polgári neveléstudományában is sokat kísérleteznek, de ezek a kutatási eljárások — a kutatók világnézetének, peda-

gógiai, tudományos és politikai céljaiból következően — különbségeket mutatnak több kérdésben a dialektikus materialista módszerekkel dolgozó szovjet módszerekhez képest. Így pl. tömegesen alkalmazzák a tudományos elemzés és általánosítás szempontjából problematikus értékű teszteket.

Különböző nemzetközi pedagógiai kongresszusokon gyakran szerepelnek a kutatási eljárások elvi és technikai kérdései.

Igy pl. 1957-ben a firenzei egyetemi pedagógiai kongresszuson FLORES D'ARGHES olasz professzor a kísérleti módszerek előtérbe kerülésének okát abban látta, hogy a modern pedagógia függetleníteni akarja magát az elavult, idealista nevelésfilozófiától [25]. Ugyanott SANDVIN norvég professzor a gyermek személyiségét meghatározó központi és perifériális tényezők kísérleti vizsgálatáról, R. DOTRENS svájci professzor pedig az ún. kísérleti iskolák alapelveiről szólt.

*

A neveléstudományi kutatás módszerének modern kialakításával, az idealista-konzervatív pedagógia módszerei elleni harccal nálunk erőteljesen csupán a fordulat éve, 1948 óta foglalkoztak.

Az Országos Neveléstudományi Intézetnek a „Köznevelés”-ben megjelent programjában (1948. „A falakon belül” címmel) alapelveként szerepel: a kultúrpolitikát, a neveléstudományt a terméketlen, skolasztikus spekuláció (amit pl. nálunk az ún. kultúrfilozófiai és a narodnyik „népi romantikus” pedagógia kultivált) helyett a tények, a valóságos helyzet alapos vizsgálatára kell alapítani.

Sajnos, az 1950-es években a szocialista pedagógia módszerének kidolgozása nálunk két szempontból is akadályba ütközött:

Egyrészt sokszor kritikátlanul próbálták átvenni a modern polgári reformpedagógia, a pszichologizmus kutatási elveit, módszertani szemléletét. Másrészt a dogmatizmus súlyos károkat okozott a kísérletező munka háttérbe szorításával, sokszor kiküszöbölésével. A dogmatizmus hatására ugyanis a pedagógiai tények kutatását sokszor felszínesen, tudománytalanul értelmezték. Leszűkítették némelyek az „élenjáró pedagógiai tapasztalatok általánosításának” sematikus értelmezett, felszínes leíró módszerévé. E kutatómódszertani szemlélet természetesen nagymértékben gátolta a pedagógiai valóság objektív, sokoldalú, tudományos feltárását. Nem véletlen tehát, hogy a pedagógiai kutatás módszertanának problematikája az SZKP XX. kongresszusa óta nálunk is különösen időszerűvé vált.

*

1956 őszén a balatonfüredi Pedagógus Konferencia III. referátuma foglalkozott — sok figyelemreméltó pozitívummal, de több tekintetben kritikát igénylően — a pedagógiai kutatás módszerével [26].

Az említett referátum két kutatómódszertani elve érdemes elemzésre:

1. A pedagógiai kutatás csak „*jelenségtani egységek*”-et tud megragadni.

A referátum előadója szerint vannak olyan kutatási témák, amelyek nem

közelíthetők meg a pedagógiai tudomány eszközeivel, mert nem jelenségtani egységek. Ilyen volna pl. a „közösségi nevelés” c. téma,

Ebből az alapelvből következik, hogy a módszer bizonyos értelemben korlátokat szab a pedagógiai kutatás számára, korlátozza a pedagógiai tudományos kutatás lehetőségeit, terjedelmét. Egy sajátos „pedagógiai agnoszticizmus”-hoz jutunk így el. Az alapelv szerint vannak ugyanis a pedagógiai kutatás számára hozzáférhetetlen, megismerhetetlen pedagógiai problémák — azok, amelyek nem „jelenségtani egység”-ek.

Kétségtelen, hogy a technika, a módszer fejletlensége adott esetben gátja lehet a valóság teljesebb, tudományos feltárásának. Nyilvánvaló pl., hogy a mikroszkóp felfedezése előtt a tudomány nem volt képes feltárni a parányi részecskék világát. Az ilyen tényleges gátló körülmény azonban nem jelentheti a problémák valamilyen abszolút, elvi hozzáférhetetlenségét.

Az ilyenféle agnosztikus felfogásnak cáfolatát maga az élet, a technika és a tudomány fejlődése adja meg: a régebben megismerhetetlen terület a fejlődés következtében egyre inkább megismerhetővé, hozzáférhetővé válik.

A fenti kritikai szempontok még nem vonják egészében kétségbe a „jelenségtani egység” fogalmának alkalmazhatóságát, csupán az agnosztikus ismeretelméleti háttérrel teszék bírálat tárgyává. Maga a „jelenségtani egység” fogalma szerepelhet esetleg termékeny munkahipotézisként a pedagógiai kutatás kezdeti szakaszában. Indokolt lehet ugyanis bonyolult pedagógiai jelenségeket a kutatás kezdetén egyes, könnyebben hozzáférhető „jelenségtani egységek”-re bontani. Ezzel egyszerűsödik a vizsgálat. Az egyes „jelenségtani egységek” fokozatos elemzésével, kutatásával alapot nyerhetünk arra, hogy ezek összefüggéseit, sok jelenségtani egység komplexumát, könnyebben, alaposabban megismerhessük.

2. A balatonfüredi III. referátum másik kutatómódszertani alapelvként említette, hogy a pedagógiai kutatás *eredményének megállapítása a pedagógiai aktusok rekonstrukciójával történik.*

Kétségtelen, hogy a pedagógiai kutatás eredményének kimutatása, igazolása sokféle szinten és módon lehetséges. Végző fokon az eredményt a realitás, a helyes konzekvenciák levonása és ennek gyakorlati eredménye, a pedagógiai közvélemény, a tudomány kollektív ítélete határozza meg.

Ha pusztán, bővebb kifejtés nélkül — mint a referátumban is történt — „a pedagógiai aktusok rekonstrukcióját” emlegetik az eredmény megállapításával kapcsolatban, akkor a pedagógiai kutatás szigorúan önmagába zárt, immánens rendszernek tűnik, amelyből hiányzik a gyakorlat, a reális eredmények próbaköve. A rekonstrukció ugyanis értelmezhető pusztán kognitív műveletként — a gyakorlat kikapcsolásával. Az ilyen értelmezés pedig idealista tendenciájú.

Mindhogy ennek az alapelvnek pontosabb, határozott értelmezése a referátumban hiányzott, csupán a homályosságra és az idealista értelmezés veszélyére hívtuk fel a figyelmet. Bővebb interpretálásnak és bírálatnak nincs értelme, mert az előadás szövege ehhez nem ad támpontot.

*

A pedagógia tudomány kutatási módszertanának gyakorlatilag talán legfontosabb kérdése: milyen kutatási eljárások lehetségesek a neveléstudományban, hogyan kerülhetnek ezek alkalmazásra?

Többféle szempontból csoportosíthatjuk, rendezhetjük a kutatási eljárásokat:

Így pl. elrendezhetők az eljárások olyan szempontból, hogy a kutatás folyamatában mikor kerülnek alkalmazásra. Az említett tavalyi firenzei kongresszuson HOZ, madridi professzor ezen az alapon szólt a kutatási eljárásoknak három alapfázisban való alkalmazásáról [27].

Lehet csoportosítani továbbá az eljárásokat a használt eszközök és a feldolgozásmód szempontjából. A következőkben ezen az alapon fogjuk

röviden jellemezni a különböző kutatási eljárásokat, illetve azok legfontosabb csoportjait.

1. Megfigyelési módszerek

A kutatási eljárások hatalmas, sokrétű csoportját alkotják. A legjellemzőbbek, legfontosabbak:

a) A pedagógiai tények közvetlen megfigyelése, a lényegesnek látszó elemek kiemelésével. (Megfigyelés és feljegyzés készítése, pl. óráról.)

b) Közvetlen megfigyelés speciális rögzítő berendezésekkel, (pl. fénykép, film, magnetofon stb.).

c) A tanulók vagy pedagógusok munkáinak vizsgálata, elemzése; tárgyi, közvetlen dokumentáció felhasználása, feldolgozása;

d) Beszélgetés a tanulókkal, pedagógusokkal. Lehet direkt, explorációs, valamint szabad beszélgetés is. Körkérdés, ankét-módszer.

e) Történeti-kritikai forrástanulmány a neveléstörténetben;

f) Statisztikai adatfelvétel és feldolgozási mód.

Ezeknek szerepe a szocialista pedagógiában jelentékeny, alkalmazásuk jellege, feltételei, sajátosságai a pedagógiai kutatásban eddig még viszonylag kevésbé kidolgozott [28].

A pedagógiában a statisztikai módszerek elsősorban az iskola szervezeten területén és olyan kérdésekben kerültek alkalmazásra, amelyek mennyiségi felmérésre alkalmasak, ilyen szempontból könnyen hozzáférhetők. Hiba lenne azonban a statisztikai módszereket pusztán mennyiségi adatszolgáltatásként méltányolni. A statisztika alkalmazása ugyanis, ha az megfelelő körülményekkel és szakértelemmel történik, mélyreható minőségi elemzésre, törvényszerűségek megállapítására is alkalmas.

A pedagógiai kutatómódszertanban még távolról sem merítették ki azokat a lehetőségeket, amelyeket a statisztikai módszerek alkalmazása nyújthat. Kétségtelen, hogy a statisztikai módszerek nem jelentenek olyan értelemben elkülöníthető eljárásmodot, mintha azok csupán felszínes mennyiségi regisztrálásai lennének pontos adatszerűséggel feldolgozható pedagógiai tények. A statisztikai módszerek a tudományos feldolgozásának is sajátos módját jelentik, amelynek lehetőségeit pedagógiai kutatásban sem használták ki eléggé.

A statisztikai módszerekkel kapcsolatban több fontos probléma vár még alaposabb tisztázásra. A kultúrstatistikában ezek a következő témák köré csoportosíthatók:

a) A statisztikai csoportalkotás lehetőségei, módjai. A csoportalkotó ismérvek a pedagógia egyes területein.

b) A statisztikailag reprezentatív egységek céltudatos, tudományosan megalapozott kiválasztása egyes pedagógiai problémákkal kapcsolatosan.

c) A statisztikai feldolgozást szolgáló számítások és módszerek sajátosságai a pedagógiában, így pl. az átlagszámítások, viszonyszámok, a pedagógia területén hasznosítható indexek, a korreláció számítása [29].

2. A pedagógiai kutatásban, különösen az elemzésben, az általánosításban, a törvényszerűségek megállapításában nélkülözhetetlenek a gondolkodási műveletek, a *spekulatív módszerek*.

E módszerek nyilvánvalóan minden tudományban nélkülözhetetlenek, a pedagógiai irodalomban mégis sokszor szinte rosszalólag, lebecsülve emlegetik őket. Ennek oka abban rejlik, hogy a hagyományos idealista pedagógia szinte kizárólagosan, kellő ténybeli megalapozás nélkül alkalmazta a spekulatív módszereket. Ez vezetett oda, hogy a pedagógiai munkák a nevelés valóságától távolálló, üres spekulációkban vesztek el.

A tények rendszeres megfigyelésén alapuló, a tudományosan feldolgozó spekulációk azonban nélkülözhetetlenek a tudományos pedagógiában. A spekulatív módszerek körébe tartoznak mindazok a logikai műveletek, amelyek a köznapi gondolkodásban, a pedagógusok gondolkodásában is megvannak, csupán alkalmazásuk történik nagyobb tudományos következetességgel, mélyebb oknyomozásra törekedve és magasabb szinten. Ennek megfelelően a spekulatív módszerek közé sorolhatjuk a pedagógiai ítéletek alkotását, a tények rendszeres megfigyelése alapján történő pedagógiai elméletalkotást, rendszeralkotást, pedagógiai fogalomalkotást.

Mint a spekulatív módszerek külön figyelmet érdemlő mozzanatait emelhetjük ki a *hipotézisek alkotását*, mely a pedagógiai kutató munkában is, különösen annak kezdeti szakaszában nélkülözhetetlen.

E módszerek közé tartozik a pedagógiai *kritika* is, amely a szocialista pedagógiai tudományban nem pusztán formális logikai, pusztán belső, úgynevezett „immánens” kritika [30], hanem a pedagógia társadalmi funkcióját tudományos objektivitással és egyúttal szocialista pártossággal feltáró, tudományos fejlődését elősegítő bírálat.

A spekulatív módszerek közé szokták némelykor sorolni a gyűjtemények, dokumentáció, bibliográfiák és ckekhez hasonló segédeszközök felhasználását [31].

3. A *kísérleti módszerek* a modern pedagógiában, főleg századunkban játszanak nagy szerepet.

A pedagógiában alkalmazott kísérletek főleg az ún. kísérleti, reform-pedagógiai irányok képviselőinél kerültek elsősorban gyakorlati kimunkálásra. Találkozhatunk azonban a pedagógiai kísérlet ismerveinek megállapításával (pl. MEUMANN-nál).

Ez utóbbi a pedagógiai kísérlet ismerveinek kidolgozásakor azt vizsgálta, hogy melyek a tudományos kísérlet fő jellemvonásai. Ezután azt igyekezett kimutatni, hogy a pedagógiában is ugyanúgy lehetőségek kísérletek, mint a természettudományokban.

A pedagógiai kísérlet MEUMANN szerint *nagyjából azonos* a lélektani kísérlettel. Ettől csak az különbözteti meg, hogy a fejlődő és tevékenykedő iskolásgyermeket vizsgálja [32].

Ez a tétel több szempontból sem kielégítő. Egyrészt vannak olyan esetek, melyekben a fejlődő és tevékenykedő gyermeket vizsgálják ugyan, de lélektani szempontból. Ezeket *gyermeklélektani* kísérleteknek kell tekinteni.

Másrészt azért nem szabatos a pedagógiai kísérlet ilyenféle meghatározása, mert nem csupán „iskolás” gyermekkel kapcsolatban végezhető pedagógiai jellegű kísérlet, hanem pl. három éves, sem iskolába, sem óvodába nem járó gyermek vizsgálatában is.

MEUMANN említett műve 1907-ben jelent meg, azóta sokan foglalkoztak a pedagógiai kísérlettel, gyakorlatban és elméletben egyaránt, de a pedagógiai kísérlet sajátosságai a polgári neveléstudományban nem kerültek kielégítő módon mind a mai napig kidolgozásra.

A fő kérdés abban áll; miben különbözik a pedagógiai kísérlet általában a természettudományos kísérletektől és a lélektani kísérletől.

E kettős problémára próbálunk a következőkben kitérni:

1. A természettudományi és lélektani kísérlet viszonyára vonatkozóan elterjedt felfogás a pszichológusok közt, hogy a kétféle kísérlet lényegében megegyezik egymással. Eszerint a lélektani kísérletnek pontosan követnie kell a természettudományi, fizikai kísérletek mintáját (pl. KURT LEWIN álláspontja) [33]. E felfogás tükröződött a balatonfüredi Pedagógus Konferencia harmadik referátumában is, a kérdés lényegét tekintve.

Nézetünk szerint a különböző tudományokban alkalmazott kísérletek ilyenféle uniformizálása, az egyes tudományokban alkalmazott kísérletek sajátosságainak elhanyagolása nem felel meg a dialektikus materializmus kutatómódszertani szemléletének. Nem mondható ugyanis dialektikusnak az olyan szemlélet, mely a fizikai kísérlet kaptafájára akarná szabni a lélektani kísérletet. A kísérlet jellegét, sajátosságait elsősorban a *tárgy* határozza meg. Márpedig az nem kétséges, hogy a pszichológia tárgya alapvetően különbözik a fizika, kémia, általában a kísérletező természettudományok tárgyától. Nem megokolt tehát a pszichológiai kísérletet egyszerűen azonosítani az említett tudományok kísérleteivel.

A lélektan kutatója kísérletezés közben nem tévesztheti szem elől, hogy emberekkel kísérletezik. A kísérleti személyek pedig tudatos, vagy kevésbé tudatos, de mindenesetre olyan aktív, illetve reaktív hatással vannak a kísérletvezetőre és a kísérlet eredményeire is — mely a fizikában, kémiában el sem képzelhető. E körülmény magyarázza, hogy a pszichológiában sajátos, más tudományokban nem alkalmazott kísérletfajták is alkalmazásra kerülhetnek, pl. az ún. „fedő-kísérlet”-ek, a sajátos kontroll-kísérletek stb.

Az említett sajátos pszichológiai kísérlet-fajták már egymagukban is arról tanúskodnak, hogy a kísérletező természettudományok és a pszichológiai kísérletek jellegében figyelemreméltó eltérések vannak. Tehát a pszichológiai kísérletek elveire, megszervezésére, technikai lebonyolítására, feldolgozására vonatkozólag sem lehet egyszerűen azonosítani a különböző tudományokban alkalmazott kísérleteket.

A szorosan vett pszichológiai kísérletekkel a neveléstudományban, a pedagógusoknak is azért érdemes foglalkozni, mert a szorosan vett pszichológiai, gyermeklélektani kísérletek hasznos felvilágosítással szolgálhatnak a pedagógus számára. Nem ok nélkül hangsúlyozta nem-

rég megjelent cikkében VENGÉR szovjet pszichológus, hogy mennyire fontos a pszichológiai kísérletek alkalmazása az iskolásgyermek tanulmányozásában. Különösen az osztályfőnökök számára nagy jelentőségű a tanulók egyéni sajátosságainak jó megismerése, ehhez pedig nagyban hozzájárulnak a pszichológiai kísérletek. (L. A. VENGÉR: „Pszichológiai kísérletek alkalmazása iskolásgyermek tanulmányozására” c. cikke, Szovjetszkaja Pedagógika, 1958. 5. szám.)

2. Mi a viszony a lélektani és pedagógiai kísérletek közt — ez a pedagógiai kísérletek egyik legfontosabb elvi kérdése.

Aligha vitatható, hogy a pedagógiai és lélektani kísérletek közeli rokonságban vannak, hiszen a pedagógiai kísérlettel is lelki jelenségeket kutatunk, természetesen sajátos célzattal.

A pedagógiai kísérletet úgy foghatjuk fel, mint a pszichológiai kísérletek sajátos esetét. A pszichológiai kísérlettől a pedagógiai kísérletek sajátos célja különbözteti meg és az a körülmény, hogy e kísérleteket *nevelési helyzetben* alkalmazzuk.

A pedagógiai kísérlet e két fontos megkülönböztető jegyét, ismérvét fogjuk a következőkben röviden megvizsgálni:

Miben áll a pedagógiai kísérlet cél-vonatkozása, kritériuma? Abban, hogy itt a kísérletek bizonyos meghatározott nevelési célok, nevelő tevékenység hatásainak vizsgálatára történnek. A pedagógiai kísérlet során nem juthatunk ellentétbe nevelésünk céljaival. Olyan esetben tehát, amikor kísérletünk a gyermek fejlődésére biztosan negatív hatással lenne, mikor előreláthatóan szembekerülnénk a szocialista nevelés céljaival, nem kísérletezhetünk, nem okozhatunk tudatosan kárt a gyermekekben. Ilyen esetekben a megfigyelés módszereivel kutathatjuk a kívánt jelenséget.

Mi a nevelési helyzet? Ennek meghatározásában is különféle felfogásokkal találkozhatunk. Akadt olyan álláspont, amely a nevelési helyzetben a *konfliktusok* létét és megoldását tartja fontosnak; ebből következően a konfliktus megoldásakor megszűnik a nevelési helyzet e felfogás szerint [34].

Nézetünk szerint a nevelési helyzet fogalmának ilyenféle koncepciója szűkíti a nevelési helyzet értelmezését és eltér a didaktikai és nevelésméleti téren a kísérleti helyzetekben „nevelési helyzetnek” tekintett értelmezésektől.

A pedagógiai szóhasználat általában nem tekinti a nevelési helyzet döntő ismérvének, hogy az mennyiben konfliktusos.

Természetesen, tisztázandó lenne magának a „konfliktus”-nak pontosabb értelmezése is.

E megfontolásnak alapján célszerűbbnek látszik tágabb értelemben használni a „nevelési helyzet” kifejezést. Értve ezen olyan helyzetet, mely az oktató-nevelő munka által befolyásolt és a nevelők részéről többé-kevésbé tudatos és tervszerű fejlesztésre, nevelésre irányul.

*

A pedagógiai kísérletek több fajtáját szokták emlegetni.

A szocialista neveléstudományban talán leggyakoribbak a „természetes” pszichológiai kísérlethez hasonló, bizonyos összehasonlításra alapot adó helyzet feltételeinek variálásával történő kísérletek. ZANKOV említett munkájában a feltételek variálását a pedagógiai kísérlet lényeges mozzanatának tekinti, ebben megegyezés van a nyugati pedagógiai kísérletek koncepciójával. Különbség van azonban abban, hogy az amerikai pedagógusok (pl. SHANNON, 1954-ben írt cikkében) nagyjából hasonló színvonalú osztályokban, parallel alkalmaznak kísérletet, a feltételek variálása tehát nem egy osztályban, hanem két vagy több, hasonlóan tekintett osztályban történik. A parallel osztályok hasonlóságát, — hogy meglegyen a kellő összehasonlítási alap — teszt-vizsgálatokkal igyekeznek eldönteni, ill. biztosítani. Zankov ellenben az ún. keresztező eljárást alkalmazza a megfelelő összehasonlítási alap biztosítására, ezzel a teszt-vizsgálatok alkalmazását elkerüli.

A természetes kísérleten kívül a szocialista pedagógia elismeri a laboratóriumi kísérletek létjogosultságát is. A mesterkélt helyzetben történő kísérleteket azonban többnyire kirekesztik a pedagógiai kísérletek közül.

A „laboratóriumi” és mesterkélt pedagógiai kísérleti helyzet terminológiája még nem teljesen tisztázott. Akadnak, akik a „laboratóriumi” kísérletet tágan értelmezik, és egyszerű korrepetálási helyzetben történő kísérletet is laboratóriumnak minősítenek [35].

Az említett pedagógiai kísérleteken túlmenően, a modern nyugati, polgári pedagógiatudományban sűrűn emlegetik az ún. *kísérleti iskola* módszerét. Ennek során nem izoláltan, feltételvariálón történik a kísérlet, hanem szinte egy nevelési koncepciót, rendszert próbálnak ki egészében, globálisan.

A kísérleti iskola módszerét a modern polgári reformpedagógusok többsége a pedagógiai kutatás alapvető módszerének tartja. Hasonló vélemény mutatkozott meg nálunk is a balatonfüredi Pedagógus Konferencia harmadik referátumában, ahol az előadó a pedagógia „klasszikus” módszereként a kísérleti iskolát vallotta.

E nézettel szemben több kritikai szempontot is fel lehet vetni:

a) Mit értsünk pontosan klasszikus módszeren? — ez a fogalom ugyanis nem tisztázódott a referátumban. Ha „klasszikus”-on az eredményességet, értékességet értjük, akkor egy módszer klasszikus voltának bizonyítéka csupán történeti-társadalmi perspektívába állítva, dokumentálva igazolható. A referátum gondolatmenetéből azonban hiányzott az efféle igazolási kísérlet.

b) A pedagógia jelentős művelői közt nem egy olyan volt a múltban, aki közkeletű felfogás szerint ma „klasszikus”-nak számít. A 18–19. században (annak elején) azonban a „kísérleti iskola” sajátos módszere még nem alakult ki. Vajon lehet-e tagadni, hogy pl. ROUSSEAU, a pedagógia klasszikusa — annak ellenére, hogy kísérleti iskolája nem volt, ilyen módszerrel nem dolgozott. Mármost hogyan lehetséges, hogy a pedagógia klasszikus művelője nem dolgozott klasszikus módszerrel?

c) A referátumnak semmivel sem sikerült bizonyítania, hogy miért feltétlenül értékesebb, előbbrevaló a frontális jellegű „kísérleti iskola”, mint a feltételvariálós (pszichológiai, ún. természetes kísérlethez közelálló) kísérlet, melyet a referátum — egyébként eléggé találóan — „iskolai kísérlet”-nek nevezett. Az sem került bizonyításra, hogy egyáltalán miért feltétlenül klasszikusabb a kísérlet módszere a pedagógiában, mint a rendszeres megfigyelés. Ez utóbbi szempontot azért is időszerű felvetni, mert SUCHODOLSKY lengyel professzor egy legutóbbi cikkében (Kwartalnik Pedagogiczny, 1958. 1. 143—145. lap) a pedagógiában korlátozott jelentőséget tulajdonít általában a kísérletnek, sőt fenntartásai vannak a kísérleti iskolával szemben.

Suchodolski professzor aggályai két forrásból erednek:

1. A kísérleti iskolákat bizonyos exkluzivitás jellemzi: válogatott gyermekanyag, kivételes felkészültségű pedagógusok, felszerelés stb.

2. Kérdés, hogy fenti okok miatt a kísérleti iskola eredményei mennyiben alkalmasak tudományos általánosításra.

d) A dialektikus materializmus bebizonyította, helyes tétele, hogy a kutatás módszerét alapvetően a kutatás tárgya szabja meg. A pedagógiai valóság mármost igen bonyolultán összetett, sokszorosán „dialektikus”. Ebből az következik, hogy elsősorban a pedagógiai valóság, a pedagógiai jelenségek mivolta, természete szabja meg a konkrét esetben a legcélravezetőbb módszert. Aligha lenne dialektikus eljárás, ha erre a nagyon sokrétű, bonyolult pedagógiai valóságra egyértelműen, alapvetően a kísérleti iskola módszerét tartanánk mérvadónak, klasszikusnak. Vannak a pedagógiai valóságnak olyan mozzanatai, amelyek megfigyeléssel, vannak, amelyek bizonyos fajta kísérlettel vizsgálhatók a leginkább hozzáférhetően.

Ez utóbbi fontos, dialektikus kutatómódszertani elv, az *adekváció elve*, melyet a szovjet pedagógia nyomatékosan hangsúlyoz. (Pl. MO-NOSSZON 1951-ben írt cikkében konkrét példával világítja meg, hogy nem lehet a tanulók önálló munkáját a beszélgetés módszerével vizsgálni, itt a tanórák, foglalkozások közvetlen megfigyelése feltétlenül szükséges. A kutatási módszernek a tárgyhöz megfelelőnek, adekvátnak kell lennie.)

Az egyes kutatási módszerek alkalmazása a konkrét vizsgálatkor természetesen bonyolultán összeszővődik. Egy témát többféle módszer céltudatos, komplikált alkalmazásával lehet sokoldalúan, mélyrehatóan feltárni,

Nézzünk erre egy-két példát:

Ha az iskolai mulasztásokat vizsgáljuk, nélkülözhetetlen lesz a statisztikai átlagszámítás egy-egy területre, iskolára vonatkozóan. Nem elégedhetünk meg az így nyert átlagokkal, hanem a statisztikai adatok alapján reprezentatív, minőségi vizsgálatot is kell végeznünk, — főleg azokon a helyeken, ahol a mulasztás kedvező, ill. kedvezőtlen. Ehhez a reprezentatív minőségi, ok-kereső eljáráshoz már nélkülözhetetlen lesz a pedagógusok munkájának, az iskola helyzetének felmérése, explorációs beszélgetések a szülőkkel, a települések konkrét gazdasági viszoi-

nyainak számbavétele (a hiányzás és a gazdálkodási viszonyok korrelációjának megállapítására) stb.

Ha a családi nevelés helyzetét, nevelési problémáit vizsgáljuk, természetesen elsősorban a család ún. „belső megfigyelés”-ére támaszkodhatunk, alkalmazva itt a megfigyelés különböző módszereit, explorációs beszélgetést stb. Ez azonban aligha elég. Nem lehetünk meg itt sem a családi háztartás gazdasági, statisztikai adatainak számbavétele nélkül. Fel kell mérnünk továbbá — a megfigyelés finomabb módszereit alkalmazva — az iskolák kapcsolatát a családokkal, a kapcsolat szoros-sága tekintetében azután több típust különíthetünk el. Mindezzel csak arra mutattunk rá, mennyire sokféle megfigyelés, többféle módszer célszerű kombinációjára van szükség egy-egy nevelésterület, probléma vizsgálatakor.

*

Az előzőekben a pedagógia tudomány kutatási módszereiről szólva, csupán néhány lényeges elvi kérdésre utaltunk.

A dialektikus materializmus alapján álló, tudományos kutatások módszerének kialakulására, továbbfejlődésére természetesen a konkrét kutatásokban alkalmazott változatos, céltudatosan megválasztott, eredményes módszerek fognak leginkább pozitív irányban hatni. A kutatás gyakorlata nyomán várhatjuk a legnagyobb fejlődést a kutatómódszer-tan elvi kérdéseinek további kidolgozásában, tisztázásában is.

J E G Y Z E T E K, I R O D A I O M

- [1] Peregriny Elek: Ált. neveléstan. — Pest, Trattner Kornél ny., 1864. — 269—274. l.
- [2] A szocialista pedagógia tudományelméletének ideológiai-világnézeti jelentősége nyilvánvaló az MSZMP 1958 nyarán kiadott művelődési politikája alapelveiből. Tág lehetőség nyílik ugyanis e kutatásban arra, hogy küzdjünk olyan helytelen irányzatok ellen, mint az objektivizmus, az apolitikusság, a nacionalizmus megnyilvánulásai a pedagógiában.
- [3] A pedagógiai tudományelmélet gyakorlati jelentősége közvetett hatásában: a pedagógiai műveltségen és a szocialista nevelői gondolkodáson, ezeknek formálásán keresztül értendő. Az alapvető tudományelméleti kérdések tisztázásától várható a nevelőmunka színvonalának hatékonyabb emelése is. A pedagógusok ugyanis az elméleti művekben nem szabálygyűjteményt, recepteket fognak keresni — ha felvértéződnek a szocialista pedagógia tudomány alapvető kérdéseivel —, hanem nevelőtevékenységük feltételcire, hatására, igazolására és bírálatára vonatkozó hasznos útmutatásokat várnak a neveléstudománytól.
- [4] Makarenko: Válogatott ped. tanulmányok. (Bp. 1949. Hungária kiad., „A nevelés módszerei” c. cikk, (i. m. 78. l.) — Medinszkij: „Makarenko élete és pedagógiája” c. kötetben, „A nevelés célja” c. fejezetben logikailag is elemzi a szocialista pedagógia némely dialektikus vonását, így a módszer alapelveit tartalom és forma, egyes és általános dialektikáját a nevelés területén. — E dialektikus vonások kutatását a szovjet pedagógiában elsőnek Tyer-Gevongyan-nak köszönhetjük.
- [5] Jeszipov: Ucsityelszkája Gazjeta, 1959. nov. 3. sz.
- [6] Kingberg Lothar cikke „Pädagogik”, 1953. 7. sz.

- [7] Tettamanti Béla: A szocialista neveléstan néhány elméleti kérdése. — Pedagógiai Szemle, 1956. 1—2. sz.
- [8] Magyarul a „Jövő útjain” 1927. évf. közölte.
- [9] A balatonfüredi Pedagógus Konferencia (1956). Rövidített jegyzőkönyv. — Kézirat. PTL. kiad. 1957. (Továbbiakban rövidítve: BPK. (209, 229, 230. l.)
- [10] Megjegyzendő, hogy a didaktikai alapelvek szovjet vitáján Simbirjev professzor rámutatott arra: a szovjet didaktika nem pontosan ugyanazt érti a szemléltetés elvén, módszerén, mint a klasszikus polgári didaktika. E téren kétségtelenül vannak a régi pedagógiának maradandó, értékes elvei, eredményei. — Vö. „Az oktatás alapelveiről — 3 tanulmány. Bp. 1951. Tankönyvkiadó. — 42—43. l.
- [11] Makarenko: A nevelés célja. (Vál. Ped. tanulmányok, 29—38. l.)
- [12] Vö. 1958-ban a „füredi vitá”-ban Zibolen Endre magyarázata az autonómia progresszív értelmezéséről, a herbartianus és technicista koncepcióval szemben.
- [13] A balatonfüredi I. referátum a „pedagógiai autonómia” fogalma nem került tisztázásra. Egy sorban említődött a „fordítói korszak”-kal és a „citatológiá”-val, az 1950-es évek hibáinak egyoldalú, túlzó beállításában.
- [14] Tettamanti Béla fentebb (7) idézett cikkében.
- [15] Vö. a „Köznevelés” 1957. április 1. sz.-ban Faragó László: „A neveléstudományi kutatás néhány problémája” c. cikkének az Atlantic City-ben tartott konferenciára (1956) vonatkozó közlését és Tettamanti Béla id. cikkét.
- [16] A balatonfüredi III. referátum a színvonalat a módszer oldaláról értékelte, a módszert pedig nacionalista módon akkor tartotta helyesnek, ha az sajátosan magyar. E szemléletmód alapján dicsért a referáló egyes műveket, mint „vérbeli magyar munkát”, egy másikat pedig azért, mert „sajátosan debreceni elemző módszer”-rel dolgozik. Nyilvánvaló, hogy itt a módszer objektív és megokolt tudományos kritériumai helyett homályos, nacionalista jelszavak érvényesülnek.
- [17] A balatonfüredi konferencián a pedagógiai írásművek műfajáról, színvonaláról eltérő vélemények hangzottak el. Pl. Komlósi Sándor tagadta a pedagógiai ismeretterjesztő műfaj megkülönböztetésének létjogosultságát. Mások viszont, mint pl. Fehérvári Gyula, Berencz János külön szóltak pedagógiai ismeretterjesztő művekről a szülők, laikusok és a pedagógus-továbbképzés viszonylatában is. — A pedagógiai írásművek műfaja tekintetében ma sincs egyöntetű álláspont. Lényegesnek tarthatjuk a következő két szempontot:
- a) A pedagógiai tudományos művek ne szakadjanak el arisztokratikusan a pedagógus-tömegektől,
- b) a népszerű pedagógiai művek törekedjenek tudományos megalapozottságra, nem kerülhetnek ellentétbe a pszichológia, pedagógia eredményeivel.
- [18] Vö. Szilassy János: A nevelés tudománya. Buda, 1827. — Kir. magy. főiskolák betűjével. (III. 23. — 33—34. l.) — Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve. — Kolozsvárt, Ajtai K. Albert ny. 1890. — 36. l.
- [19] Ágoston György: A nevelés elméletének programja. — „Tanulmányok a neveléstudomány köréből”. Bp. 1958. Akad. kiad. 65—93. l.
- [20] Vö. a néprajz pedagógiai kapcsolatai lehetőségeire vonatkozóan újabban: Erikson: Childhood and society. New York, 1950. — Kresz Mária: A hagyományokba való belenevelődés egy parasztfaluban. — Klny. Népr. Tanulm. 1949.
- [21] Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die exp. Päd. u. ihre psychol. Grundlagen, Leipzig, W. Engelmann, 1907. — II. előadás, 39—40. l.
- [22] Vö. Baranszkij: A gazdasági földrajz tanításának módszertana, Bp. 1955. Tankönyvkiadó, 7. lap.
- [23] Binet, Alfréd: Les idées modernes sur l'enfant. — E. Flammarion, 1927. 339. l.
- [24] Szuchomlinszkij cikke a Szovjetszkaja Pedagogika, 1958. — 5. sz.-ban.
- [25] Ped. Szemle, 1958. — 7—8. sz. Lénárd Ferenc ismertetése a két kongresszusról.
- [26] A balatonfüredi ped. konferencia 3. referátuma (BPK. 207—234. l.).
- [27] Ped. Szemle, 1958. — 7—8. sz. — 726. l.
- [28] Vö. a statisztikai módszerek fontosságáról Bogdánov: A statisztika, mint egyik

- legfontosabb eszköz a ped. kutatásokhoz és az oktatásügy tanulmányozásához. — Szovjetszkaja Pedagógika. — 1957. évf. 2. sz.
- [29] A szocialista kultúrstatisztika rövid, összefoglaló tankönyve: Bogdánov: Kultúrstatisztika, Bp. 1951. Statisztikai kiadó. — Az indexekről általában: Flachkämpfer: Theorie der Indexzahlen, Berlin—Leipzig, 1928. — Montgomery: The mathematical Theory of the Index-Number. — London, 1927. — Magyarul újabban: Köves Pál: Statisztikai indexek, Bp. 1956. Közg. és jogi kiadó.
- A korrelációs számítás jellegéről, korlátairól általában is szól: Jan Tinbergen: Ökonometria, Közg. és jogi kiadó, Bp. 1957.
- [30] Az ún. pusztán „immánens” kritika a balatonfüredi konferencia II. referátumán játszott vezető szerepet. (BPK. 189—204. l.) — Ellene, vagy az „immánens kritika” címen alkalmazott kritikai stílus ellen többen felszóltak még Balatonfüreden, kifogást emelve egyúttal az 1956 őszén elburjánzó demagóg kritizálás ellen: így pl. Jausz Béla (BPK. 176. l.), Fehérvári Gyula (a bírálat etikájáról) (BPK. 248. l.), Berencz János (BPK. 276. lapon rámutatott arra, hogy a pusztán immánens kritika egyoldalú szemlélet, amely figyelmen kívül hagyja a mű társadalmi tendenciáját.) — Az ún. „füredi vitá”-ban Pálffy Zoltán tett néhány kritikai megjegyzést az „immánens kritika”-ról, amely azonban több szempontból hiányos, mellőzi az ujkantiánus, agnosztikus ismeretelméleti gyökereket és a következményekre, kultúrpolitikai összefüggésekre való utalást.
- [31] Jausz Béla felszólalása Balatonfüreden (BPK. 249—250. l.)
- [32] Meumann fentidézett művében, I. előadás, 18—29. l.
- [33] Kurt LEWIN: Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Psychologie und Biologie. — Erkenntnis, 1931.
- [34] Mesterné dr. Boda Fiore és Mezeiné Erdélyi Éva cikke: „Jutalmazás és büntetés a nevelés különböző szakaszaiban.” — (Pszichológiai tanulmányok, Bp. 1958. — Akad. kiad. — 222. l.) Vö. még a „nevelési helyzet” értelmezésére: P. Petersen: Schulleben und Unterricht, (Jena-Plan), Weimar, 1930. — és R. Meister: Beiträge zur Theorie der Erziehung, Ringbuchhandlung, Wien, A. Sextl. 1946.
- [35] Salamon Jenő a Pedagógiai Szemle 1956. évf. 1—2. számában Kelemen László oktatáslélektani kísérletéhez írt hozzászólásában helyesen hangoztatta az oktatásban a laboratóriumi kísérlet létjogosultságát. Felhozott példája (Szlavina korrepetálási kísérlete) nem tekinthető „laboratóriumi” kísérletnek; itt egyszerű, természetes, korrepetálási helyzetben történő kísérletről van szó.

Dr. JÁNOS BERENCZ:

Grundprobleme der pädagogischen Wissenschaftstheorie

Der Verfasser beschäftigt sich hauptsächlich mit Gegenstand und Forschungsmethode der Pädagogik. Was den Gegenstand der Pädagogik betrifft, widerlegt sich die Dissertation mit verschiedenen antimarxistischen Konzeptionen (Psychologismus, apolitische Haltung, u. a.) Ferner werden Probleme, wie der dialektische Charakter, die sogenannte „Autonomie” der Pädagogik, das pädagogische Gesetz, und der Prozesscharakter der Pädagogik, erläutert.

Von den pädagogischen Forschungsmethoden werden hauptsächlich die verschiedenen Beobachtungsmethoden — unter ihnen die statistischen Methoden — und die pädagogischen Experimente berücksichtigt. Es wird die Notwendigkeit einer planmäßigen, bewussten dialektisch-materialistischen pädagogischen Forschungsmethode herausgehoben. Dies kann nur auf Grund der pädagogischen Forschungspraxis aufgebaut werden. Endlich wird mit Beispielen demonstriert die Möglichkeit und Notwendigkeit der Anwendung verschiedener Methoden in der pädagogischen wissenschaftlichen Arbeit.